

Over Kloven Over-Bruggen

Literatuuronderwijs tussen wetenschap en de werkelijkheid van alledag

Ruim twintig jaar geleden, om precies te zijn, in 1980 schreef Wam de Moor, de man die aan de wieg stond van het moderne literatuuronderwijs, een artikel in het tijdschrift Moer, waarin hij een terugblik presenteerde op twintig jaar literatuuronderwijs, de periode van 1960 tot 1980. Onder de veelzeggende titel Overal kloven, hier en daar een vlonder beschreef hij de contacten tussen literatuurwetenschap, literatuurdidactiek en literatuuronderwijs, of liever, het vrijwel volledig ontbreken van dergelijke contacten. Joop Dirksen gaat na wat er in de daaropvolgende twintig jaar gebeurd is met het literatuuronderwijs. Blijft het literatuuronderwijs een brug te ver?

Overal kloven, hier en daar een vlonder: de literatuurwetenschap bemoeide zich totaal niet met het literatuuronderwijs, literatuurdidactiek was in 1980 nog amper een serieuze discipline binnen de vakdidactiek, en dat betekende dat tot op dat moment het literatuuronderwijs eigenlijk altijd alleen maar een soort verdunning was van de voortbrengselen van de literatuurwetenschap. Tot 1970 betekende dat exclusief aandacht voor de historisch-biografische aanpak: dat wil zeggen een chronologische reis door de literatuurgeschiedenis, waarbij het literaire werk besproken werd vanuit de biografie van de auteur, vanuit zijn plaats in zijn tijd. Zo vereenvoudigde bijvoorbeeld Gerard Knuvelde zijn grote, wetenschappelijke literatuurgeschiedenis tot een handzaam boekje voor het middelbaar onderwijs. Een man als Lodewijk voorzag op basis van soortgelijk wetenschappelijk onderbouwd materiaal vele generaties leerlingen van kennis van ons literair verleden en van geselecteerde fragmenten bij die

aangedragen kennis over schrijvers, stromingen en genres.

Toen rond 1970 in de literatuurwetenschap de objectivistische benadering hoogtij vierde, de structuuranalyse als methode opkwam, werden ook de voortbrengselen van die nieuwe richting al snel verdund tot schoolmethode: Drop leverde met zijn befaamde boek *Indringend lezen* de kennis en veel leerlingen leerden bijvoorbeeld om schema's te maken van verteltijd en vertelde tijd.

Vele kloven, weinig vlonders

Er bestond, zo signaleerde De Moor in zijn artikel in Moer, ook een grote kloof tussen literatuuronderwijs en eigentijdse literatuur: twee enquêtes in Vrij Nederland, in 1972 en 1980 hadden laten zien dat leerlingen in die jaren nog vrijwel dezelfde titels lazen als tientallen jaren daarvoor: dunne werkjes als *Het bittere kruid*, *Wierook en tranen*, *Oeroeg*.

Moderne literatuur, zo toonden de toen spraakmakende enquêtes aan, kwam niet ter sprake in de les.



Literatuuronderwijs 1980: overal kloven, weinig vlonders.

Er bestond ook een kloof tussen de vakken die zich met literatuuronderwijs bezighielden; de neerlandicus en de docenten in de moderne vreemde talen bemoeiden zich niet met elkaars werk.

Dankzij het feit dat de wetgever ook uiterst vaag was over de inhoud van het literatuuronderwijs, was er op heel veel scholen overigens ook binnen secties amper of geen afstemming over het te geven literatuuronderwijs.

Ook bestond er vrijwel geen aandacht voor longitudinaliteit, de gedachte dat er een doorlopende leerlijn zou horen te zijn vanaf de eerste klas tot en met het eindexamen, met aandacht voor jeugdliteratuur in de onderbouw, waar dan de basis gelegd kon worden voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw.

De Moors schets van de situatie in literatuur onderwijzend Nederland was dus bepaald niet hoopgevend. Wel signaleerde hij in zijn artikel de bouw van wat vlonders, individuele initiatieven, onder andere geïnspireerd door Duitse en Angelsaksische literatuurdidactici, maar over het geheel genomen was er weinig reden tot optimisme.

Bruggen met vierbaanswegen

We zijn nu twintig jaar verder en het gaat duidelijk de goede kant op met het literatuuronderwijs in Nederland. Sinds 1980 zijn er een aantal stevige bruggen gebouwd, met vierbaans wegen eroverheen; vlonders zijn uitgebreid tot stevige bruggenhoofden. De literatuurwetenschap bijvoorbeeld is uit haar ivoren toren afgedaald, de literatuurdidactiek, een disciplinetje in wording destijds, bloeit als nooit tevoren, en het literatuuronderwijs, ja het literatuuronderwijs is in ieder geval in beweging.

Toen de Tweede Fase heel voorzichtig werd voorbereid, werden er voor de verschillende vakken de zogenaamde VakOntwikkelGroepen gevormd, groepen van deskundigen uit wetenschap, didactiek en 'uit het veld', zoals dat zo fraai heet, om in gezamenlijk overleg te komen tot afspraken over een deugdelijk programma voor het betreffende vak. Zo ook bij Nederlands. Er werd stevig geknokt, er werden stokpaardjes bereden, er werd gelobbyd, door de een wat vaardiger dan de ander (daarom zit er nu

bij Nederlands geen taalkunde en wel argumentatieleer in het schoolprogramma, maar dit terzijde), er werd geschrapt en toegevoegd, kortom het was een drukte van belang en toen de stofvolken waren opgetrokken, lag er een alleszins fraai eindproduct.

Al dat werk in de VOG leverde voor literatuur, dat een apart vak moest gaan worden, uiteindelijk ook een aardig uitgebalanceerd programma op. De gedachte achter dat programma was deze: natuurlijk moet een ontwikkeld mens enige kennis hebben van de grote lijnen van de literatuurgeschiedenis, of, ruimer van de cultuurgeschiedenis van West-Europa. Niet op het niveau van quiz-weetjes, maar omdat je nu eenmaal over een kader moet beschikken, waarbinnen je nieuwe kennis en ervaringen kunt plaatsen.

Maar het is minstens zo belangrijk dat leerlingen ervaringen op hebben gedaan met literaire teksten. Dat ze de handvatten hebben gekregen om te communiceren met en over literaire teksten van hier en van nu en van elders en van vroeger. Leerlingen moeten de waarde leren ervaren van het lezen van literaire teksten. Aan te nemen valt dat een leerling zo zijn literaire smaak kan ontwikkelen, doorkrijgt van wat voor soorten teksten hij wel houdt en van welke minder of niet. De leden van de VOG vonden dit alles bijeen een prima programma.

De literatuurwetenschappers, en dan met name de lieden die zich met oudere letterkunde bezighielden, spraken schande van de plannen: de aandacht voor de historische letterkunde zou drastisch verminderen, dus zou onze cultuur naar de bliksem gaan, dat kon niet anders. Pas toen ze na enkele jaren merkten dat ze roependen waren in de woestijn, kozen ze eieren voor hun geld en besloten ze zich wat constructiever op te gaan stellen. Een van de resultaten daarvan is een reeks schoolboekjes onder de titel *Tekst in Context*, een reeks historische literatuur voor het voortgezet onderwijs onder redactie van Frits van Oostrom en Hubert Slings, van Amsterdam University Press. Zoals de samenstellers zelf zeggen: 'er bestaat al jaren een schrijnend gebrek aan bruikbaar lesmateriaal'; daarom is deze serie ontwikkeld: 'de eerste reeks historische literaire

teksten waarbij de resultaten van decennia wetenschappelijk onderzoek volgens de eisen van de moderne didactiek aan de leerling gepresenteerd worden.'

Het is duidelijk dat dit type bijdrage vanuit de literatuurwetenschap vele malen effectiever is voor het behoud van de aandacht voor het literaire verleden dan de kretologie waarmee vernieuwers van het literatuuronderwijs aanvankelijk werden aangevallen door diezelfde literatuurwetenschappers.

De literatuurwetenschap slaat een brug naar het literatuuronderwijs.'

Marketing in literatuuronderwijs

De formulering 'volgens de eisen van de moderne didactiek' brengt ons bij de ontwikkelingen in de literatuurdidactiek. Heel wat fabrikanten zijn in de loop van de geschiedenis naar de bliksem gegaan omdat ze prachtige producten maakten maar geen verstand hadden van marketing. Het product moet zodanig in elkaar gestoken, en vervolgens verpakt worden dat de klant ermee uit de voeten kan. Om maar even bij die Middeleeuwen te blijven: mensen als Pleij en Van Oostrom hebben die periode prachtig tot leven gebracht in hun wetenschappelijke studies. Zolang ze de resultaten daarvan niet vertaalden naar het niveau van een 17-jarige, bleven ze zitten met hun 'product', en het getuigde niet van veel inzicht om de docenten in het voortgezet onderwijs daarvan de schuld te geven. Ze hebben nu dus, ik zou bijna zeggen, eindelijk, ingezien dat literatuurwetenschap en literatuuronderwijs bij elkaar gebracht moeten worden door de literatuurdidactiek.

Literatuurdidactiek is de marketingafdeling, de onmisbare schakel tussen literatuurwetenschap en literatuuronderwijs, de brug over de kloven. Wat in 1980 nog slechts aarzelend van de grond aan het komen was, is nu een bloeiende zaak: op elke universiteit in Nederland zijn mensen bezig om alle aspecten van het doceren van literatuur kritisch te bezien en zo te bewerken dat de taak van het onderwijsveld, de mensen in de hitte van de dagelijkse struggle for learning, for teaching, behapbaar blijft. Dat heeft in de afgelopen jaren geresulteerd in een aantal uitermate interessante onderzoeken, waarvan er een aantal neergelegd

zijn in heel lezenswaardige dissertaties. Ik wil er een paar hier bespreken; ze zijn overigens in elke goed uitgeruste bibliotheek verkrijgbaar, dus als u door mijn heel beknopte samenvatting geïnteresseerd raakt, weet u waar u moet zijn.

In 1996 promoveerde Gerard de Vriend op het proefschrift *Literatuuronderwijs als voldongen feit*, waarin hij zich vooral afvroeg waarom we eigenlijk al sinds de tweede helft van de negentiende eeuw als vanzelfsprekend literatuuronderwijs geven, en waarom er eigenlijk pas de laatste jaren vragen gesteld werden naar het hoe van dat literatuuronderwijs. Heel lang, zo stelt hij, heeft men de pedagogische consequenties van het overnemen van een academische benaderingswijze compleet over het hoofd gezien. De moderne benadering van het onderwijs als socialisatieverschijnsel vraagt om een totaal andere invulling. De leerlingen in de literatuurles hebben een bepaalde leesontwikkeling doorgemaakt. Ze hebben voorkeuren en afkeuring ontwikkeld bij het (deels voor-schools) leren omgaan met fictie. Individuele ontplooiing van de leerling op literair gebied betekent onderwijs geven dat een literair ontwikkelingsproces helpt bevorderen. Het is onderwijs dat bijdraagt aan het oefenen van vaardigheden en vermogens, zonder 'kennis en inzicht' te niet te doen. Bij de inrichting van het literatuuronderwijs zouden derhalve vragen aan de orde moeten komen over (leren) omgaan met fictie en literatuur, vragen over leesontwikkeling, over voorkeuren en motivaties. De Vriend pleit voor onderzoek voor schoolgebruik. Welnu, dat is er gekomen en er is steeds meer onderzoek gaande.

Tanja Janssen promoveerde in 1998 op het proefschrift *Literatuuronderwijs bij benadering*. Ze verrichtte studie naar de relatie tussen de vormgeving en de opbrengsten van het literatuuronderwijs van vóór de Tweede Fase en concludeerde dat er in dat literatuuronderwijs veel meer verschillen bestonden dan overeenkomsten. Ze maakte grofweg onderscheid tussen vier benaderingswijzen: de historisch-biografische met grote aandacht voor de literatuurgeschiedenis, de literair-esthetische, met veel aandacht voor de tekststructuur, de aanpak gericht op maatschappelijk vorming, en de

aanpak gericht op individuele ontplooiing. Binnen die vier benaderingswijzen bleken echter nog allerlei variaties denkbaar. Duidelijk was overigens wel dat het enthousiasme van de docent erg belangrijk was. Ze pleitte voor een integratie van die werkwijzen, toonde zich een warm voorstander van het literatuuronderwijs van de Tweede Fase, maar sprak haar angst uit dat ook binnen de nieuwe voorschriften veel docenten op hun eigen manier, en dan vaak niet zoals bedoeld was, aan de gang zouden gaan. We komen daar nog op terug.

In 2000 promoveerde Lilian van der Bolt op het proefschrift *Ontroerend goed*. Ze had onderzoek gedaan naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Zij toonde aan dat de leeshouding van 'thuis', zoals die van jonges af aan ontstaat, namelijk een leeshouding van persoonlijke emotionele betrokkenheid zeker in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs vaak botst met de daar verlangde kritische, afstandelijke benadering.

Ze pleitte ervoor om binnen het onderwijs zowel de leeshouding van afstand en kritiek als de leeshouding van betrokkenheid en overgave te stimuleren, en de leerling vaardigheden bij te brengen om die twee houdingen zo efficiënt mogelijk af te wisselen. Literatuur levert namelijk, zo maakte ze met koele cijfers duidelijk, een belangrijke bijdrage aan de emotionele en sociale ontwikkeling van de leerling. Emotiesocialisatie, zoals zij dat formuleert, blijkt sterk gestimuleerd te worden door lezen.

In een tijd waarin steeds meer onderwijsdeskundigen het begrip EQ, emotionele intelligentie in de mond nemen, en het steeds duidelijker wordt dat schoolsucces duidelijk niet alleen een kwestie is van IQ, van cognitieve intelligentie, maar ook van emotionele intelligentie, is zo'n uitkomst van het onderzoek van Van der Bolt erg belangrijk. Immers, emotionele intelligentie kan in veel hoger mate dan cognitieve intelligentie, nog ontwikkeld worden tijdens de schoolloopbaan. Ik ben ervan overtuigd dat omgaan met literatuur in de klas daarin een belangrijke rol kan spelen, mits dat geschiedt op een manier die recht doet aan de emotionele betrokkenheid van de leerling bij

wat hij te lezen krijgt, op een manier die de emotionele betrokkenheid stimuleert (dus bijvoorbeeld met behulp van verdiepingsopdrachten die inleving in de verschillende verhaalfiguren vereist).

Literair competent, en dan?

Iedere kritische docent, dus ook u en ik, zal zich ongetwijfeld afvragen wat hij/zij eigenlijk wil bereiken met zijn/haar literatuuronderwijs.

Dat de leerling literair competent wordt. Ja, en dan? Moet dat omdat het examenprogramma dat eist?

Of omdat de leerling later een rol moet spelen in het economisch verkeer, namelijk die van koper van literatuur; of moet de leerling later kunnen meepraten aan de borreltafel of aan de bar?

Of wilt u net als ik dat de leerling mede dankzij het literatuuronderwijs verder groeit in de richting van autonomie: een volwassen, zelfstandig denkend, kritisch mens wordt, die reflecteert over zijn plaats in de wereld, temidden van andere mensen, die zijn emoties weet te reguleren, empathisch is, een harmonische persoonlijkheid? Een prachtige doelstelling, zult u – hopelijk – zeggen, maar hoe doen we dat in die paar contacturen die we hebben? Ook daarvoor kunnen we een beroep doen op de literatuurdidactiek.

In mijn eigen proefschrift *Lezers, literatuur en literatuurlessen* heb ik een aantal lesmodellen ontwikkeld en uitgeprobeerd op een grote groep leerlingen, waarin de persoonlijke leeservaring centraal stond. Ook daarna heb ik het een en ander gepubliceerd aan beschrijvingen van concrete lesmodellen waarmee op een plezierige, efficiënte en effectieve manier met leerlingen gewerkt kon worden aan, en gepraat en geschreven kon worden over hun leeservaringen bij literaire teksten. Centraal in die aanpak staat het klassengesprek rondom een samen gelezen kort verhaal: iedereen schrijft eerst een leesverslag over die tekst en op basis daarvan kan er werkelijk van alles besproken, gedemonstreerd, aangeleerd worden. Als u hier meer over wilt lezen, verwijs ik u bijvoorbeeld naar het docentenboek bij mijn literatuuronderwijsmethode *Dossier Lezen*, en de website bij die methode (www.dossierlezen.nl).

Op dit moment zijn er twee interessante en vooral ook nuttige literatuurdidactische onderzoeken aan de gang die ik nog even wil noemen.

In Groningen is Theo Witte bezig om een model te ontwikkelen voor de begeleiding van leerlingen in het literatuuronderwijs van de Tweede Fase: leerlingen verschillen onder andere in het tempo waarin zij zich ontwikkelen, in motivatie, in belezenheid. Met welke boeken en welke verdiepingsopdrachten daarbij kun je het beste in welke fase van de ontwikkeling van de leerling hem of haar benaderen?

In een praktijkonderzoek volgt hij een aantal docenten die een aantal van hun leerlingen extra intensief volgen, om zo uiteindelijk te komen tot een aantal heel concrete aanbevelingen en heel concrete advieslijsten en adviesopdrachten. In Amsterdam zijn de al eerder genoemde Tanja Janssen en Gert Rijlaarsdam bezig met een onderzoek naar een andere benadering van de leerling in de literatuurles, namelijk gericht op het stellen van vragen door de leerling bij de door hem gelezen tekst.

Een logische ontwikkeling als je het hebt over zelfstandig en actief leren: hoe gaat de lezer eigenlijk om met een tekst als niet de docent de vragen erbij stelt, maar als de leerling nagaat wat voor vragen de tekst zelf, en zijn eigen leeservaring bij hem oproepen.

Een laatste bron van goed materiaal op het gebied van literatuuronderwijs, en eigenlijk van het hele vak Nederlands, zijn de verslagboeken van de jaarlijkse conferentie Het Schoolvak Nederlands, waar docenten, vakdidactici, wetenschappers hun bevindingen presenteren, soms, groen, soms rijp, maar altijd interessant.

Samenvattend mogen we constateren dat het onderwijsveld dus de afgelopen jaren voorzien is van materiaal van de kant van de literatuurwetenschap en van adviezen, tips, werkwijzen van de kant van de literatuurdidactiek.

De brug is er, waar blijft de docent?

Wat is het resultaat? Nog steeds bestaat er in het literatuuronderwijs een tweedeling. Veel docenten zijn, met enthousiasme of met enige scepsis begonnen om het voorgeschreven programma

zo goed mogelijk te realiseren. Ze geven op vwo een beknopt overzicht van de literatuurgeschiedenis, maar leggen op vwo én havo de nadruk op het leren omgaan met literaire teksten, op smaakontwikkeling. Ze gebruiken het leesdossier als een middel om hun doel te bereiken.

Bij veel andere docenten, op veel scholen blijft echter de nadruk liggen op de inmiddels zo'n 130 jaar oude historisch-biografische aanpak. Dat is te zien aan sommige tweedefasemethoden die ondanks een fraaie nieuwe verpakking vrijwel niet verschillen van mammoetmethoden: een en al aandacht voor literatuurgeschiedenis, met een klein hoofdstukje waarin de overige zaken even aan bod komen.

Dat is ook te zien aan het enthousiasme en de gretigheid waarmee een aantal docenten het voorstel van Adelmund om het leesdossier tijdelijk facultatief te stellen heeft overgenomen.

Bij de nog op de oude wijze werkende docenten gaat het over het algemeen, maar nu kom ik op glad ijs, dus misschien krijgen we nu ruzie, over het algemeen om oudere docenten. Leraren van 50 +. Ze hebben in hun opleiding alleen maar kennismemaakt met de traditionele aanpak en door tijdgebrek en omdat de aanpak hun voldoening verschaft, hebben ze nooit serieus geprobeerd om de nieuwere didactieken, de nieuwe invalshoeken in het literatuuronderwijs uit te proberen. De Tweede Fase brengt deze docenten in een moeilijk parket: immers, grote veranderingen brengen sowieso angst met zich mee, zeker voor ouderen die langzaam maar zeker wat minder flexibel worden; angst om de greep op leerlingen kwijt te raken, angst dat de lessen waarin ze hun verhaal kwijt konden hun afgenomen worden, angst dat het niveau dat ze in het verleden met hun leerlingen bereikten, niet meer haalbaar is, dat examenresultaten gaan tegenvallen. Kortom, deze docenten verliezen veel van hun zekerheden en reageren daar heel begrijpelijk, maar niet terecht, op door zoveel mogelijk aan het oude vast te houden.

Ze doceren dus nog steeds zoveel mogelijk literatuurgeschiedenis op de oude manier en beschouwen het leesdossier als ballast: gewoon even aftekenen. Ze benaderen leerling en lesstof nog steeds op een wijze die in de 19^e eeuw, toen dit type literatuuronderwijs ontstond, effectief

was. Maar de visie op leren is wezenlijk veranderd, de visie op literatuuronderwijs is wezenlijk veranderd, de leerling is veranderd, het examenprogramma is veranderd. Nu die docent nog!

Ik wil hier pleiten voor een professionele aanpak van ons vak, van het werk als literatuurdocent. Laten we, gesteund door de literatuurwetenschap en de literatuurdidactiek, dus gebruikmakend van wat er de afgelopen jaren aan didactische hulp is ontwikkeld, het literatuuronderwijs verder ontwikkelen op de wijze zoals de Vakontwikkelgroep heeft geformuleerd en in de wet is vastgelegd.

Ik wil pleiten voor verdergaande samenwerking tussen literatuurwetenschappers, literatuurdidactici en literatuurdocenten, om de kwaliteit van het literatuuronderwijs te verhogen en om het defaitisme te bestrijden als zouden jongeren niet meer lezen, alles van internet afhalen, en zich als zwijnen opstellen tegenover de parels die wij docenten rondstrooien in onze literatuurlessen.

Ontdekkingsreis in ervaringen

Literatuuronderwijs dat dicht bij de leerling start, basiskennis aanbrengt, maar vooral ruimte schept voor het opdoen en verdiepen van ervaringen via inspirerende, verrassende teksten, via het stellen van indringende, ethische, morele vragen, via het aan het wankelen brengen van zekerheden, het omverwerpen van vanzelfsprekendheden, zulk literatuuronderwijs is voor leraar en leerling boeiend, leerzaam, steeds weer nieuw. Het leesdossier is daarbij een onmisbaar instrument om tot groei, smaakontwikkeling te komen, via reflectie op eigen en andermans lees- en leerervaringen.

De individuele begeleiding van de boekenkeuze moet ervoor zorgen dat aan ieders eigenheid en ontwikkelingstempo recht wordt gedaan. Samenwerking binnen de secties die bij

literatuur betrokken zijn, en tussen secties die bij literatuur betrokken zijn, en tussen literatuursecties en ckv-1 binnen een school, maar ook samenwerking tussen docenten in het voortgezet onderwijs en literatuurdidactici en literatuurwetenschappers kan en zal de kwaliteit van het literatuuronderwijs zeker doen toenemen.

Tanja Janssen stelde het al (en velen met haar): enthousiasme bij de docent is wezenlijk.

Maar enthousiasme alleen is niet voldoende. Laten we leerlingen binnen ons onderwijs begeleiden op hun ontdekkingsreis in de wereld van nieuwe ervaringen, zoals Arnold Taads deed met Inni, de hoofdpersoon uit Rituelen van Cees Nooteboom:

“Wil jij een whisky?”

“Die heb ik nog nooit gedronken”, zei Inni.

“Goed. Dan schenk ik jou een whisky in. Jij proeft aandachtig en daarna zeg je mij wat je ervan vindt.”

[...]

“En, hoe smaakt het?” Hier werd een definitie verlangd, een protocol dat zijn zintuigen dienden op te maken voor ze door welke andere sensatie dan ook konden worden afgeleid.

“Naar rook en naar hazelnoot.”

Bij elk belangrijk moment in je leven, dacht hij later, zou je een Arnold Taads moeten hebben, iemand die je vraagt exact te beschrijven wat je voelt, ruikt, proeft, denkt bij je eerste angst, je eerste vernedering, je eerste vrouw; bij al je eerste ervaringen.

In de wereld van hun boeken doen jonge (maar ook oudere) lezers allerlei (eerste) ervaringen op. Hen daarbij begeleiden, hen tot reflectie aanzetten over die ervaringen, hen daarbij stimuleren in hun vorming tot completere mensen, dat is de veeleisende, zware, maar ongelooflijk mooie taak van literatuurdocenten, van u en van mij.